Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270436
Centre d'intérêt : 260

Tassé, Louise.

Croître dans la chaleur et la lumière : à l'école Le Tournesol de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer / par Louise Tassé. -- Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, c1990.
12 p. ; 22 cm. -- (Vécu scolaire)

Titre de départ. Version anglaise publ. sous le titre : Growing in warmth and light : at Le Tournesol School of La Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

Vedette(s)-secondaire(s) : Conseil scolaire de l'île de Montréal

Descripteur(s) : Déficient mental • Ecole expérimentale • Caractéristiques de l'établissement • Intégration scolaire • Education spéciale • Communication non verbale • Education sexuelle

Identificateur(s) de nom : Ecole Le Tournesol • Commission scolaire Jérôme-Le Royer

Depuis 1976, l'école Le Tournesol accueille des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. La vie scolaire s'articule autour de deux axes : autonomie et communication. La brochure présente les caractéristiques de l'école, son sens de la fête ou la pédagogie par la fête, son projet d'enseignement de la communication gestuelle, son programme d'éducation à la sexualité, son programme d'activités aquatiques, sa culture des plantes en serre et la participation des parents à la vie de l'école.

Type de document :

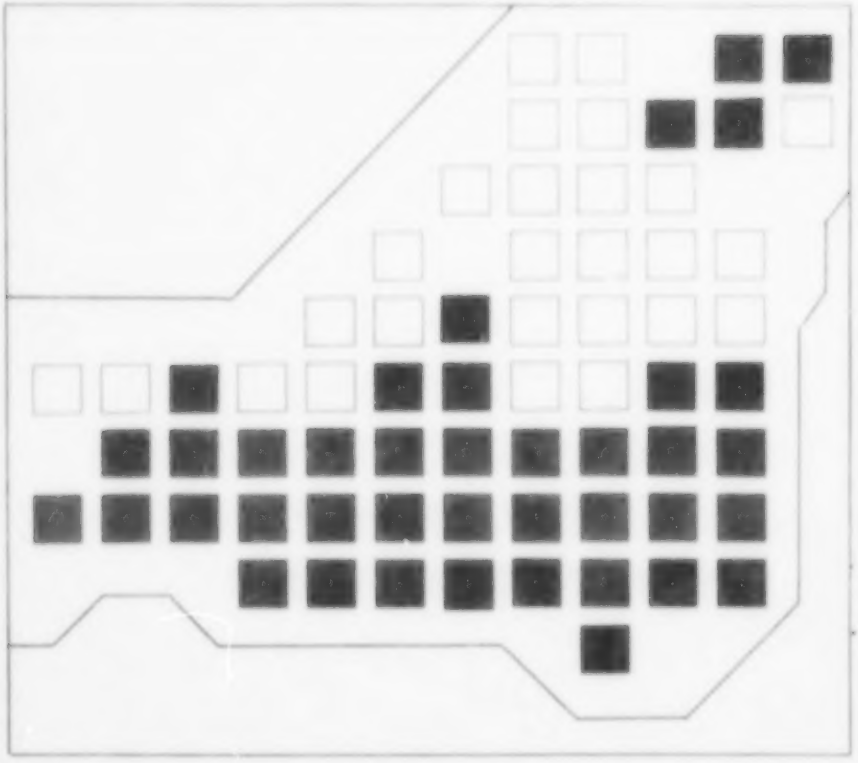
Croître dans la chaleur et la lumière

270-426

Collection
VÉCU
SCOLAIRE

à l'école
Le Tournesol

Par
Louise Tassé



Croître dans la chaleur et la lumière

à l'école Le Tournesol de La Commission scolaire Jérôme-Le Royer

Par Louise Tassé

Avant-propos

Par la diffusion de cette monographie, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal veut faire connaître aux personnes qui s'intéressent à l'éducation publique un mode d'interaction entre l'école et son milieu.

Depuis quelques années, l'école québécoise est en mutation. On ne retrouve plus l'école standardisée et stéréotypée d'autrefois. Au contraire, de nos jours, l'école d'un milieu diffère de l'école d'un autre milieu de bien des façons. Il y a diverses raisons à cela. Parfois, ce sont les parents qui se sont impliqués dans la transformation de l'école; parfois, c'est l'école même qui a modifié son mode d'agir et qui s'est ouverte à son milieu. L'école s'est personnalisée.

Le Conseil scolaire n'entend pas favoriser une forme ou une autre d'interaction entre l'école et son milieu. Il croit que ces formes doivent être multiples du seul fait de la diversité des personnes et des milieux.

Le Conseil scolaire aimerait connaître la réaction du lecteur à cette monographie. D'autre part, il apprécierait qu'on lui fasse connaître d'autres initiatives de ce genre qui mériteraient d'être publiées. Les commentaires et les suggestions du lecteur seront bien accueillis. On trouvera, à la fin de cette brochure, l'adresse où faire parvenir ces commentaires et suggestions.

Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal

Table
des
matières

Page

INTRODUCTION 3

1. — LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE 3
- 1.1 Une architecture fonctionnelle
- 1.2 Entre la désinstitutionnalisation et l'intégration scolaire
- 1.3 La population scolaire
- 1.4 Le projet éducatif de l'école
- 1.5 Le soutien professionnel

2. — LE SENS DE LA FÊTE OU LA PÉDAGOGIE PAR LA FÊTE 6

3. — LE PROJET D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION GESTUELLE 7
- 3.1 Genèse du projet
- 3.2 Mise en oeuvre du projet
- 3.3 La communication gestuelle: un jalon vers l'intégration scolaire

4. — LE PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ 9
- 4.1 Contexte
- 4.2 Contenu et modalités du programme

5. — LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS AQUATIQUES 10

6. — LA SERRE 11

7. — LA PARTICIPATION DES PARENTS 11

CONCLUSION 12

INTRODUCTION

Depuis 1976, l'école Le Tournesol accueille, dans des locaux aménagés en fonction de leurs besoins, des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Elle est située à l'extrême Est de la rue Sherbrooke, à Pointe-aux-Trembles, sur un terrain adjacent à l'école secondaire du quartier. La plupart de ses élèves proviennent du territoire de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Certains viennent de localités environnantes qui constituent, au-delà des frontières de la Commission scolaire, le bassin naturel de l'école. Tous voyagent, matin et soir, à bord d'autobus scolaires adaptés.

Pour ces élèves, Le Tournesol, c'est plus qu'une simple école: c'est un milieu de vie où, petit à petit, entourés et soutenus par une équipe dynamique d'enseignants et d'intervenants, ils apprennent à réaliser leur potentiel et, de ce fait, à repousser les limites de leur handicap. Car tout protégé qu'il soit, le milieu leur pose des défis, autant de jalons vers la conquête d'une autonomie maximale. Alors, sans relâche et à leur rythme, ils s'efforcent de relever ces défis, mettant en valeur leurs richesses souvent insoupçonnées. Aussi, une des grandes priorités que s'est fixée l'école est d'amener chaque élève à exploiter au maximum ses ressources, de manière à le rendre le plus autonome possible. Un facteur essentiel de cette quête de l'autonomie, c'est la communication.

C'est donc autour de ces deux axes – autonomie et communication – que s'articule la vie scolaire à l'école Le Tournesol. Mais en deçà de la vie scolaire, il y a la vie tout court, la vie toute simple.

1. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE

1.1 Une architecture moderne et fonctionnelle

À l'école Le Tournesol, la bien nommée, la lumière entre à flots. Formant un croissant autour d'une cour intérieure, le bâtiment est percé de nombreuses fenêtres qui donnent sur cette cour ou sur le boisé adjacent. Une architecture sobre et fonctionnelle et de vastes aires de circulation font qu'il se dégage de l'ensemble une impression d'espace. Construit de plain-pied et au niveau du sol, il ne présente aucun des obstacles architecturaux habituels que posent, par exemple, les escaliers. La dimension des locaux est adaptée à la taille réduite des groupes. Outre des salles spécialement aménagées pour la musique, les arts plastiques, la menuiserie, la couture, l'informatique, l'ergothérapie, on y trouve une serre, un gymnase et une piscine, autant d'atouts pour enrichir et diversifier les activités quotidiennes.

Le seuil de l'école franchi, vous vous trouvez dans un grand hall baigné de lumière. À peine le temps de jeter un coup d'oeil sur les mosaïques des frissants des années antérieures et sur les photos-souvenirs du Noël récent à Toutouville, que les éclats de voix de petits, qui défilent en peignoir éponge de la piscine à leur classe, viennent rompre un silence à vrai dire insolite. C'est que tous les élèves, à l'exception des tout-petits, ont quitté l'école pour leur classe-neige, s'offrant ainsi, en compagnie de leurs professeurs, une trêve de trois jours dans la grisaille de l'hiver.

1.2 Entre la désinstitutionnalisation et l'intégration scolaire

Il y a vingt ans à peine, les enfants qui présentaient une déficience physique, sensorielle ou intellectuelle étaient gardés à l'écart du réseau des écoles que fréquentaient les enfants dits normaux. On les reléguait dans des centres d'accueil et parfois dans des écoles spéciales, en marge de la «vie ordinaire» et

de la société. Puis, est apparu le mouvement de désinstitutionnalisation: les parents ont repris avec eux leurs enfants présentant une déficience grave, jusqu'alors pris en charge par des institutions privées ou par l'État, ce dernier s'engageant du coup à assumer un rôle de soutien.

La désinstitutionnalisation a engendré de nouvelles exigences, dont celle, pour les commissions scolaires, d'assurer les services éducatifs à cette nouvelle population d'élèves. De 1965 à 1975, les commissions scolaires ont privilégié la formation de classes spéciales pour l'enseignement à ces élèves. Tous les élèves ne rencontrant pas certains critères dits de normalité étaient perçus comme «marginaux», regroupés selon leur handicap et confiés à des spécialistes. C'est ainsi que, peu à peu, les enseignants des classes ordinaires ont perdu contact avec cette population particulière des élèves présentant un handicap.

Mais la frontière est tenue entre la normalité et la marginalité, elle n'échappe pas toujours à l'arbitraire. Le diagnostic d'un enfant en difficulté, qui conduit à la classe spéciale, comporte, dans certains cas trop nombreux, des conséquences graves et irréversibles. Les dangers de la marginalisation sont donc vite devenus apparents. En même temps, on sentait poindre dans la société un certain pluralisme, le «droit à la différence».

Dans la foulée de la lutte pour la reconnaissance des droits des personnes handicapées a émergé en 1976 le mouvement d'intégration scolaire des élèves handicapés. Les commissions scolaires viseront désormais à leur ménager, au sein de leurs écoles, un milieu qui soit le plus adapté possible à leurs besoins et, en même temps, bien ancré dans ce qui constitue la vie «normale» de l'école. Comment? Entre autres, par l'attribution de services d'orthopédagogues, d'enseignants-tuteurs, de professeurs itinérants, tous services qui concourent à favoriser l'intégration des élèves handicapés dans l'école.

Est-ce à dire que Le Tournesol est le vestige d'une époque désormais révolue? Sa construction, qui remonte à 1976, a précédé de peu l'émergence du mouvement d'intégration scolaire. Elle desservait donc à l'origine des élèves déficients que l'on n'avait pas encore comme priorité d'intégrer dans les classes ordinaires. Mais avec le temps et à la faveur du mouvement d'intégration, une partie de cette population s'est retrouvée dans les écoles de quartier. Le Tournesol a donc dû, au fil des ans, modifier sa vocation et se tourner exclusivement vers les jeunes dont les besoins en ressources spécialisées sont très élevés. Indice de cette transition: l'appareillage de certains ateliers a été modifié en fonction des besoins d'une nouvelle population plus lourdement handicapée. C'est ainsi qu'en menuiserie, certains outils électriques ont été mis à l'écart. Autre indice de besoins accrus à combler, certains élèves reçoivent de l'Office des personnes handicapées du Québec des services d'accompagnateurs, sans lesquels ils ne pourraient pas être admis à l'école et devraient être dirigés vers des centres aux ressources super spécialisées ou vers le milieu hospitalier.

1.3 La population scolaire

La population de l'école Le Tournesol se compose de quelque quatre-vingts enfants et jeunes adultes dont l'âge varie entre 5 et 21 ans et qui présentent une déficience intellectuelle moyenne ou profonde. Ils sont répartis en neuf groupes, selon les critères combinés d'âge et de développement. En plus du handicap intellectuel, les élèves présentent souvent d'autres handicaps d'ordre physique, sensoriel ou affectif: troubles moteurs, difficultés d'élocution, problèmes cardiaques, épilepsie, autisme, trisomie, déficience auditive ou visuelle, pour n'en nommer que quelques uns.

Longtemps, on a eu recours à des cotes numériques pour définir, dans un souci «diagnostique», les limites de la capacité intellectuelle des élèves. On leur attribuait un quotient intellectuel et, ce faisant, on se trouvait à les stigmatiser, à les enfermer dans des catégories rigides. De plus en plus, on délaisse cette

approche du QI pour se tourner vers des évaluations plus souples, fondées sur des échelles de développement. Ces échelles, appelées Harvey ou ARSI par exemple, permettent de comparer les performances de l'enfant avec celles de populations normales d'enfants à divers âges. Il n'y paraît peut-être pas de prime abord, mais la nuance est lourde de conséquences: au lieu de voir l'élève comme confiné à ses limites, on le situe globalement à un certain âge de développement. On est ainsi mieux en mesure de cerner ses capacités propres et de l'aider à les exploiter au maximum.

1.4 Le projet éducatif de l'école

Le projet éducatif de l'école comporte quatre grands volets:

- langage et communication
- éveil au raisonnement mathématique
- initiation aux arts
- autonomie fonctionnelle

Ce projet est conforme au programme prescrit par le ministère de l'Éducation du Québec. Mais, comme on le mentionnait plus haut, l'école privilégie deux de ces volets, soit la communication et l'autonomie.

À chacun de ces volets se greffent des objectifs particuliers qui diffèrent selon l'âge des élèves. Chez les plus jeunes, le développement de l'autonomie passe par l'apprentissage des notions élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul et par le développement d'habiletés qui les aideront à s'intégrer socialement et à se débrouiller dans la vie de tous les jours, qu'il s'agisse de déchiffrer le nom d'une station de métro ou de comprendre un horaire.

Quant aux plus âgés, outre le français et les mathématiques, une partie importante de leur programme vise à les préparer au monde du travail. Rares sont ceux qui pourront aspirer à un emploi sur le marché du travail concurrentiel. La plupart se retrouveront dans un des centres de travail adapté (les anciens ateliers protégés), régis par le ministère de la Santé et des Services sociaux. C'est donc vers l'acquisition de certaines attitudes propres à faciliter leur intégration dans ce nouveau milieu que tend l'enseignement aux plus âgés: sens des responsabilités, esprit d'initiative, socialisation, etc. Un des locaux est aménagé à la manière d'une petite industrie, où l'on accepte des travaux de sous-traitance. Les élèves se familiarisent ainsi quelques heures par semaine avec l'atmosphère d'un atelier de travail. Dans la même optique, ils participent à des tâches immédiatement utiles à la vie de l'école, comme la préparation des plateaux pour les repas, les travaux de la buanderie, etc.

1.5 Le soutien professionnel

Le Tournesol compte une équipe de douze enseignants, tous orthopédagogues. L'école puise également aux ressources de cinq professionnels non enseignants qui, à raison de quelques heures ou quelques jours par semaine, appuient le travail des orthopédagogues, en plus d'intervenir directement auprès des élèves et des parents. Enfin, une préposée aux élèves apporte son concours à la bonne marche des activités. C'est elle qui répond aux appels à l'aide, en cas de petites catastrophes.

La travailleuse sociale est une alliée particulièrement précieuse des parents. Elle les aiguille vers les instances capables de répondre à leurs besoins, à travers ce qui leur apparaît souvent comme un dédale administratif.

L'orthophoniste travaille auprès des jeunes élèves. Sans exclure les séances de thérapie individuelle, ses interventions prennent surtout la forme de thérapies en groupe-classe et visent à développer, dans le cours des activités quotidiennes, la communication fonctionnelle des enfants avec leur entourage. Elle agit également à titre d'experte-conseil auprès des parents et des divers professionnels qui interviennent auprès des élèves. Elle supervise en outre le programme de communication gestuelle, présenté plus loin.

La psychologue joue un rôle capital de personne-ressource, notamment auprès des parents qui trouvent en cette professionnelle des émotions une oreille attentive. On caresse d'ailleurs le projet de mettre sur pied un groupe d'entraide à l'intention des parents désireux de se rencontrer pour partager leur expérience en tant que parents d'enfants handicapés intellectuels. Une autre tâche importante de la psychologue consiste à évaluer, à diverses fins, les élèves. Cette évaluation, qui s'appuie sur une échelle de développement, suppose des périodes d'observation des enfants et des rencontres avec les parents et les enseignants. Quant aux interventions thérapeutiques, elles se font la plupart du temps par le biais des enseignants, qu'il s'agisse de modifier ou d'interpréter un comportement.

L'infirmière tient les dossiers médicaux, dirige les parents vers les spécialistes appropriés, répond aux demandes ponctuelles d'intervention et participe activement à l'élaboration et à l'application du programme d'éducation sexuelle, présenté plus loin.

L'ergothérapeute est souvent appelée à travailler de concert avec les professeurs et les spécialistes. Elle intervient, individuellement ou en groupe, auprès des élèves qui présentent des problèmes moteurs et perceptuels, lesquels ont souvent pour effet d'entraver leur autonomie fonctionnelle, notamment en ce qui a trait à l'alimentation et à l'habillage. Elle dispose à cette fin d'un local spécial pourvu des installations et du matériel nécessaires (tricycles, glissoire, etc.).

2. LE SENS DE LA FÊTE OU LA PÉDAGOGIE PAR LA FÊTE

Au Tournesol, l'année scolaire est ponctuée de ces fêtes qui, par leur caractère exceptionnel, rompent la monotonie du quotidien. Toutes les fêtes sont soulignées, mais celle de Noël revêt un éclat particulier, en raison du spectacle -à grand déploiement- auquel elle donne lieu et qui constitue une véritable tradition.

Comment s'organisent les fêtes? Un peu comme dans une famille, chacun y va de sa contribution, à la mesure de ses capacités, selon son âge et ses intérêts. Un des principaux objectifs qui sous-tend l'organisation de ces fêtes est d'amener chaque élève à participer activement à toutes les étapes de leur préparation et de leur déroulement. Car il s'agit d'entreprises de longue haleine, et le jour de la fête est le couronnement de plusieurs semaines de préparation.

Les professeurs déterminent d'abord un thème et se répartissent les tâches. Bien entendu, il ne s'agit pas de «fêter pour fêter»: le thème choisi servira de prétexte à une foule d'apprentissages. Ainsi, dans chaque classe et dans chacun des cours, on approfondit un aspect du thème. On effectue des recherches sur un animal, sur un pays, sur une activité ou sur tout autre sujet, selon le cas. Puis, on s'attelle à la préparation de la fête comme telle: mise en scène, décors, musique, éclairages, kiosques, etc. Les rôles, le cas échéant, ne sont pas distribués au hasard. Souvent ils sont même créés sur mesure pour les élèves, lesquels sont d'autant plus à l'aise d'entrer dans la peau de leur personnage. D'ailleurs, costumés et maquillés, ils parviennent à s'extérioriser de façon parfois surprenante. Certains sont d'emblée imitateurs et comédiens, d'autres manifestent un sens musical très sûr.

Bien que le volet profane de la fête de Noël soit important – pour le Noël à Toutouville, tous les enfants s'étaient déguisés en animaux – on n'en oublie pas pour autant le fondement religieux. Chaque année, de concert avec le service de pastorale, on crée une crèche vivante. Des enfants personnifient Marie, Joseph, les anges, etc. et d'autres chantent en choeur des cantiques de circonstance. À Pâques, la fête prend l'allure d'un brunch ou buffet, composé de mets simples préparés par les élèves. Il est déjà arrivé que l'on participe à la reconstitution d'une ferme vivante, avec l'aide d'un fermier aviculteur.

La fin de l'année appelle aussi à la fête. Les thèmes choisis pour cette occasion s'inspirent parfois de l'actualité. C'est ainsi qu'en 1986, on a monté un spectacle rétrospective des dix années d'existence de l'école qui a remporté un vif succès! Il y eut aussi, en 1984, année des grands voiliers, la fête de la marine; sans parler d'une fête «western» et d'une fête québécoise, quand ce ne fut pas un défilé de mode dont les mannequins étaient les élèves, lesquels présentaient entre autres des vêtements qu'ils avaient eux-mêmes confectionnés! Autant d'occasions de se familiariser avec les traditions ou des mondes lointains et de se mettre en valeur. La fête de fin d'année est aussi l'occasion de mettre en vente les divers articles fabriqués dans les ateliers de couture et de menuiserie ainsi que les produits de la serre. Les sommes ainsi récupérées servent à financer l'achat du matériel. Parmi les produits vedettes de cette vente, mentionnons, outre les plantes et les fleurs annuelles, le mobilier de jardin en bois «à l'ancienne» et des tabliers pour tous les âges.

Cet esprit de la fête qui anime l'école contribue à renforcer la cohésion du milieu. Ainsi, ces projets collectifs, menés à l'échelle de l'école, transcendent les frontières entre les groupes et suscitent, tant chez les enseignants que chez les élèves, un sentiment commun d'appartenance. D'ailleurs, plus d'un enseignant nous fait remarquer que son sentiment de responsabilité à l'égard des élèves ne s'arrête pas aux limites de sa classe, mais s'étend à tous les élèves.

3. LE PROJET D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION GESTUELLE

Outil essentiel à la conquête de l'autonomie, la communication figure en bonne place parmi les priorités de l'école. Le projet d'enseignement de la communication gestuelle, amorcé à l'automne 1989 et étalé sur une période de trois ans, vise à vaincre les obstacles qui entravent la communication.

La majorité des élèves qui fréquentent Le Tournesol éprouvent de grandes difficultés à s'exprimer verbalement. Certains sont «non verbaux», c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais recours à la parole pour communiquer. Pour d'autres, la communication verbale se limite à quelques sons ou quelques mots. Plusieurs, en dépit d'efforts pénibles, ne réussissent pas à se faire comprendre: une articulation déficiente, de trop nombreuses erreurs morpho-syntaxiques empêchent le message de passer. D'une part, l'enfant éprouve de la frustration devant son incapacité d'exprimer un besoin et, d'autre part, l'interlocuteur est frustré de ne pouvoir comprendre ce que l'enfant s'efforce en vain de lui dire. S'ensuit un sentiment de frustration et d'échec qui risque parfois d'aboutir au silence.

L'orthophoniste, de concert avec les enseignants et les parents, a mis en œuvre divers moyens pour suppléer aux lacunes verbales des élèves. En un mot, on reconnaît à l'enfant le droit d'utiliser tous les moyens susceptibles de l'aider à se faire comprendre de son entourage (gestes naturels, mimiques faciales, dessins, écriture, pictogrammes, etc.). On vise ainsi à réduire la frustration provoquée chez l'enfant par ses tentatives trop souvent vaines de communiquer par la parole et à lui donner le goût de communiquer tant avec ses camarades qu'avec les adultes. Parmi ces outils supplémentaires de communication mis à la disposition des élèves figurent les gestes codés.

3.1 Genèse du projet

Depuis quelques années déjà, l'orthophoniste rencontre, dans le cadre de son travail, les classes des petits pour des séances hebdomadaires de thérapie de groupe. Ces séances ont lieu dans un contexte naturel et coïncident avec certaines routines quotidiennes, comme le déshabillage à l'arrivée des élèves le matin, la collation, etc. Ceux-ci apprennent alors les gestes codés et les mots qui désignent les vêtements, les aliments de même que des notions comme «où est... ton manteau?», «à qui appartient ce chapeau?», etc. Ils apprennent également à expri-

mer des demandes, par le mot ou le geste, «veux ...», par exemple, ou par la combinaison d'un verbe et d'un substantif, comme «veux pomme», etc.

Les enseignants qui s'occupent des petits possédaient donc déjà des notions sur les signes, puisque à la suite des thérapies en groupe-classe, ils recevaient la liste des mots et des gestes codés qu'ils devaient travailler pendant la semaine avec leurs élèves. Les gestes codés, ou signes, sont tirés du répertoire du «langage signé québécois» (LSQ), où l'on retrouve les gestes codés de la langue des sourds, et de celui du «français signé», lequel s'inspire du LSQ, mais dont certains gestes ont été «inventés» par des entendants.

Il existe donc différentes «langues» non verbales parmi lesquelles on avait le choix. On a opté pour le vocabulaire du LSQ et du français signé, parce qu'une autre orthophoniste, qui travaille auprès des élèves handicapés auditifs de l'école, utilisait déjà ces gestes codés. On a aussi tenu compte des signes que certains parents, qui avaient déjà suivi des cours de communication gestuelle, utilisaient avec leur enfant, sans oublier des facteurs comme le rapport avec le concret, la compréhension assée de leur symbolisme, et leur facilité d'exécution sur le plan moteur. Ainsi, les gestes codés, tout comme les mots, ont parfois des synonymes parmi lesquels on peut puiser à loisir.

C'est à la demande des professeurs que le projet d'enseignement de la communication gestuelle a été mis sur pied. Voyant les avantages de la communication par gestes pour établir des rapports avec leurs élèves, ils ont senti le besoin d'acquérir une connaissance plus systématique du langage des signes. Forte de cet engagement des enseignants, la direction a donc décidé d'étendre le programme à tous les élèves, grands et petits, et aux professeurs.

3.2 Mise en oeuvre du projet

La première étape a consisté à élaborer un répertoire des gestes codés à enseigner. À cette fin, l'orthophoniste a demandé à chaque enseignant de dresser la liste des mots de vocabulaire les plus usités dans sa classe. Une fois le répertoire constitué, les services d'une spécialiste en enseignement du langage signé ont été retenus pour six demi-journées intensives de cours, intégrées aux journées pédagogiques de l'année. Le cours est bâti en fonction des besoins précis de la population de l'école, et c'est l'orthophoniste qui assure le lien entre les enseignants et le professeur de signes.

Afin d'inciter les enseignants à utiliser quotidiennement les gestes codés avec leurs élèves et de leur rafraîchir la mémoire entre les cours, des périodes d'exercice ont été organisées. À l'aide de jeux, l'orthophoniste revoit avec les enseignants les signes qu'ils ont appris aux cours.

De plus, pour assurer un lien entre ce qui se fait à l'école et la vie quotidienne à la maison, l'école envisage, dans une deuxième phase du projet, de mettre les parents dans le coup en leur offrant le même cours de langage signé qu'aux enseignants, ce qui répondra à une demande déjà exprimée par eux.

Présentement, les parents des petits, auprès de qui se concentrent les interventions de l'orthophoniste, assistent à une ou deux séances de thérapie de groupe au cours de l'année, et ils reçoivent périodiquement, par le biais de leur enfant, la liste des signes étudiés. Ils peuvent donc eux aussi s'appuyer sur la communication gestuelle pour enrichir leurs contacts avec leur enfant.

3.3 La communication gestuelle: un jalon vers l'intégration sociale

Est-ce à dire que l'on a résolu de cantonner les élèves au langage par signes? Au contraire. Le but premier du projet est de dénouer l'impasse du silence, de promouvoir la communication et de faire en sorte que le message passe, quel que soit le médium utilisé. Sous ce chef, le langage par signes est enseigné à tous les élèves, quel que soit leur degré d'habileté verbale. On favorise ainsi la communication

entre tous les élèves, verbaux et non verbaux. De plus, les gestes codés servent de soutien à la lecture dans les cours de français et de mathématiques, lorsque les enfants ont de la difficulté à se faire comprendre oralement. Mais, une fois la communication établie, on encourage le recours à la parole. D'ailleurs, le professeur joint toujours la parole au geste en s'adressant aux élèves. Ainsi, au fur et à mesure que la communication verbale s'améliore, le signe passe au second plan.

Le programme de communication gestuelle s'avère donc jusqu'à maintenant une expérience concluante. Voici une anecdote qui illustre on ne peut mieux la fonction «socialisatrice» de la capacité de communiquer par signes: un élève particulièrement habile sur le plan verbal se présente chez l'orthophoniste. Il veut savoir comment exprimer, par des signes, le mot «autobus». Son but avoué: il veut aider une copine de sa classe en lui indiquant le moment de prendre son autobus. Comme quoi une fois surmontées les barrières de la communication, la voie est grande ouverte à la coopération et à l'amitié.

4. LE PROGRAMME D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

4.1 Contexte

C'est à la suite de demandes exprimées par des enseignants que la direction s'est donné comme priorité d'instaurer un programme d'éducation sexuelle et a accepté d'y affecter des ressources humaines spéciales. Voyant des couples se former dans leurs classes, les professeurs sentaient le besoin d'instaurer un climat propice aux échanges, un cadre qui permettrait aux jeunes d'exprimer leurs sentiments et d'obtenir des réponses à leurs questions. Car, ici comme ailleurs, plusieurs jeunes pressentant le tabou dont est frappée la sexualité, n'osent pas aborder la question avec leurs parents. Ces derniers, consultés par le biais du comité de parents, ont donné leur accord à l'instauration du programme et sont tenus informés de son déroulement. Le but de l'école n'est pas de se substituer à la famille, mais, comme pour toutes les autres facettes de l'éducation, de travailler de concert avec elle.

Le projet éducatif de l'école englobe tous les volets de la personne. Bien sûr, et de l'aveu même du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, la responsabilité de l'éducation sexuelle incombe au premier chef à la famille; mais il arrive que les parents se sentent embarrassés par les questions sexuelles. Il suffit de se rappeler les polémiques que soulèvent presque à coup sûr les projets de campagnes d'information sur les MTS auprès des jeunes. On constate que la crainte de «réveiller», par l'information, la sexualité des jeunes est loin d'être déracinée. C'est pour ces diverses raisons que l'école joue souvent un rôle suppléti par rapport à la famille.

4.2 Contenu et modalités du programme

Lancé en 1989-1990, le programme d'éducation à la sexualité fait partie du bloc de formation personnelle et sociale. Il ne s'adresse pour le moment qu'aux élèves plus âgés, ceux de 13 à 21 ans. La responsabilité en a été confiée à l'infirmière et à une enseignante qui, à une longue expérience du milieu. Ensemble, elles ont procédé à l'inventaire et à l'examen des ressources et programmes existants et ont élaboré un contenu adapté aux besoins des jeunes du Tournesol. Elles se sont notamment inspirées d'un programme de la CECM pour déficients intellectuels et de documents produits par le CLSC et par le ministère de l'Éducation.

Même si ses capacités d'apprendre, de raisonner et de comprendre sont réduites, la personne atteinte d'un handicap intellectuel a un développement sexuel qui n'est pas différent de celui de la population non handicapée. Autrement dit, toute particulière que soit la population de l'école Le Tournesol, elle ne diffère en rien des autres quant à son développement sexuel.

Parmi les aspects particuliers que prend le programme, mentionnons la nécessité d'enseigner en «enrichissant vers la base», c'est-à-dire de consolider les notions élémentaires de biologie. Comme le cheminement des élèves est plus lent, on prend plus de temps à expliquer les données, mais pour le reste, leurs réactions sont semblables à celles de tous les élèves du même âge. La gêne qui se manifeste au début se dissipe peu à peu, au fur et à mesure qu'ils apprivoisent le sujet. Autre aspect particulier, celui qui consiste à inciter les élèves à la prudence, à les amener à faire la distinction entre les personnes en qui ils peuvent avoir confiance et les autres, à les prévenir du danger d'être l'objet d'exploitation.

Le programme se subdivise en cinq blocs, assortis d'objectifs et de thèmes à travers lesquels sont abordées les dimensions cognitive, affective et sociale de la sexualité. Les rencontres sont d'abord axées sur une prise de conscience de son corps comme sexué et de ses émotions. À l'aide de matériel didactique spécialement conçu (tableau magnétique sur lequel l'élève doit placer les parties du corps, poupées sexuées, livres, schémas), les élèves «démystifient» leur corps et celui de l'autre sexe. Puis, on aborde le monde des relations, en insistant particulièrement sur les relations de camaraderie (respect de soi et des autres, sentiment d'appartenance) et sur les relations entre garçons et filles (capacité d'être à l'aise les uns avec les autres, capacité de dire oui et de dire non).

Encore là, on insiste sur la prévention. Les élèves sont mis en garde contre les diverses formes d'exploitation dont ils pourraient être victimes, que ce soit au travail, dans leurs relations interpersonnelles ou sur le plan sexuel. Puis on aborde la physiologie du corps humain et notamment celle de la sexualité, les relations sexuelles, les méthodes contraceptives, la maternité, la paternité, la responsabilité.

Afin de faire en sorte que les cours répondent véritablement aux besoins des élèves, les responsables mènent une recherche longitudinale destinée à mesurer les effets de l'enseignement. Avant le lancement du programme, deux élèves par classe ont été sélectionnés, un qui manifestait un intérêt à l'égard de la sexualité, l'autre qui ne semblait avoir aucun intérêt. On a évalué, à l'aide d'un questionnaire, leurs connaissances en matière de sexualité. Vers la fin de l'année, le questionnaire sera administré aux mêmes élèves. On pourra ainsi déterminer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et rajuster, au besoin, la forme et le contenu du programme.

Pour l'instant, le programme s'adresse aux plus âgés mais on envisage de l'étendre éventuellement à tous les élèves, y compris les petits. Les cours sont donnés, pour le moment, en présence de deux enseignants à la fois, ce qui entraîne des coûts supplémentaires que l'école accepte d'assumer. Mais on prévoit que d'ici quelque temps, grâce à l'expérience en cours, l'ensemble des enseignants auront pu se familiariser suffisamment avec les principes et les habiletés propres à l'enseignement du programme d'éducation à la sexualité pour en prendre la charge dans leur classe.

5. LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS AQUATIQUES

Quatre-vingt-dix minutes d'activités aquatiques sont inscrites chaque semaine à l'horaire des élèves. L'école a en effet la chance d'être dotée d'une piscine et d'une pataugeoire des plus modernes et, conséquence logique, de pouvoir compter sur les services d'un moniteur de natation. Les activités aquatiques comportent deux volets: le jeu et la sécurité. Petit à petit, par le jeu d'abord, l'élève vainc ses peurs, se familiarise avec le milieu aquatique et arrive à en maîtriser les dangers. L'objectif ultime est de rendre chaque enfant autonome dans l'eau, c'est-à-dire capable de flotter et de se débrouiller suffisamment pour assurer sa propre sécurité. On veut ainsi faire oeuvre de prévention, compte tenu de l'abondance des piscines auxquelles les enfants ont accès dans leur voisinage.

Les élèves se rendent en groupe à la piscine. Le titulaire accompagne ses élèves. Ils commencent dans la pataugeoire à apprivoiser l'eau après quoi ils passent à la piscine. La veste de sécurité est de rigueur au début. Un canot est aussi utilisé pour l'apprentissage des règles élémentaires de sécurité en embarcation.

6. LA SERRE

La culture des plantes en serre est une activité qui trouve de fervents adeptes à l'école Le Tournesol. Les élèves adorent se trouver dans cette annexe vitrée et inondée de lumière, entourés de plantes dont ils sont à même de suivre la croissance.

Un enseignant est spécialement affecté, entre autres tâches, à la serre. Il y reçoit les élèves par petits groupes de quatre ou cinq. Selon leurs capacités, ils se voient assigner des tâches connexes à l'horticulture: semis, rempotage, transplantation, élagage, ménage, etc. Ils en profitent pour apprendre certains mots du vocabulaire horticole. Il y a aussi, pour les petits, un bac à sable.

À l'origine, on cultivait des légumes. Peu à peu, des fleurs se sont ajoutées. Aujourd'hui, on se consacre exclusivement à la culture des plantes à fleurs, particulièrement des annuelles qui agrémentent les parterres l'été: géraniums, impatientes, bégonias, pour n'en nommer que quelques-unes. On constate que les fleurs suscitent beaucoup plus d'intérêt que les légumes chez les enfants, ce qui n'est rien de surprenant.

7. LA PARTICIPATION DES PARENTS

Conformément à la loi 107, entrée en vigueur le 1er juillet 1989, les parents des élèves qui fréquentent l'école Le Tournesol ont constitué un conseil d'orientation. Ce dernier compte huit parents, deux de plus que le nombre minimal de six, fixé en fonction du nombre des autres membres du conseil (enseignants, professionnels, non-enseignants, etc.). Les parents y sont donc majoritaires. Le directeur de l'école assiste aux réunions à titre de personne-ressource et n'a pas droit de vote.

Contrairement au comité d'école dont le rôle est uniquement consultatif, le conseil d'orientation est investi de pouvoirs décisionnels. Le directeur doit obtenir son accord sur les orientations propres de l'école, le règlement des élèves et les activités qui supposent des modifications de l'horaire.

Indice du degré élevé de participation des parents, on a dû tenir des élections pour combler les huit postes du conseil d'orientation. Le comité d'école suscite lui aussi une forte participation des parents, ce qui permet de répartir les tâches en fonction des disponibilités et des intérêts de chacun.

CONCLUSION

Est-ce l'approche dynamique des enseignants et des intervenants? la programmation adaptée? le niche éventail des services professionnels? ou encore la qualité des installations matérielles? Il est difficile de dire à quoi tient cette atmosphère chaleureuse qui règne à l'école Le Tournesol, qui en fait une école -spéciale- à maints égards. Témoin, les intervenants qui y travaillent manifestent un attachement tout particulier envers leur école et les élèves qu'elle accueille.

Établie à une époque charnière entre la marginalisation des élèves qui présentent une déficience intellectuelle et le mouvement actuel qui vise à les intégrer le plus tôt possible à la classe ordinaire et à la société, l'école Le Tournesol peut paraître anachronique à certains. Les enfants y vivent en quelque sorte à l'abri du monde -ordinaire-, monde souvent réfractaire aux différences. À titre d'exemple, rarement des élèves vont-ils prendre leurs repas à la cafétéria de la polyvalente Pointe-aux-Trembles, située à deux pas, bien que celle-ci desserve en principe les deux écoles. Être différent, être marginal, c'est difficile à vivre, surtout lorsque la société se compose majoritairement d'adolescents.

Le Tournesol a pris le parti d'offrir aux élèves la lumière et la chaleur dont ils ont besoin pour croître, d'abattre les frontières de la communication et d'assurer leur autonomie maximale. Ces efforts visent ultimement à permettre aux élèves de s'intégrer harmonieusement à la société, en espérant que le monde des non-handicapés saura, le moment venu, les accepter et les soutenir, pour qu'ils continuent au-delà de leur handicap à réaliser leur potentiel.

Adresse de l'école

École Le Tournesol
15150, rue Sherbrooke Est
Montréal, Québec
H1A 3P9

Avez-vous des commentaires à formuler ou des suggestions à transmettre?

Faites-les parvenir à

Le coordonnateur
Service de pédagogie et planification
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
500, boulevard Crémazie Est
Montréal, Québec
H2P 1E7